

# **Representaciones sociolingüísticas del portugués y del español como lenguas extranjerizas en materiales didácticos de la escuela media en Argentina y Brasil**

Virginia I. Rubio Scola  
UBA - Conicet/UNR (Argentina)  
virginrubio@gmail.com

## **1. Introducción**

La globalización, al mismo tiempo que proyectó una aldea mundial sin fronteras para los mercados, ha generado que los estados nacionales se debiliten y deban organizarse en bloques supranacionales para negociar medidas en conjunto. Esto trajo diferentes decisiones glotopolíticas. Por un lado, la hegemonía del inglés se ha naturalizado con la visión de un mundo sin fronteras e interconectado de forma instantánea a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Por otro lado, las integraciones regionales implementaron políticas lingüísticas que establecieron diferentes lenguas oficiales y de trabajo, como es el caso de la Unión Europea, que optó por el plurilingüismo, oficializando las 24 lenguas oficiales de los Estados miembros. En el caso del Mercosur, su política lingüística oficializó el español y el portugués y su política educativa ha promovido un bilingüismo español/portugués, reflejado en la sanción de dos leyes nacionales análogas de oferta obligatoria de español en Brasil (Ley n.º 11.161/2005) y de portugués en Argentina (Ley n.º 26.468/2009). Estas iniciativas regionales convivieron con otros fenómenos de internacionalización como fueron la presencia de grandes corporaciones españolas en América Latina y el lugar destacado que comenzó a desempeñar Brasil en la región, en tanto líder y potencia económica. Creemos que existe una relación dialéctica entre las políticas macro y las representaciones sociolingüísticas y, por consiguiente, su análisis nos permite

comprender por qué, a 27 años de la creación del Mercosur, ambas lenguas no se han afianzado con el estatus de lenguas de integración regional<sup>1</sup>.

En el presente trabajo, abordamos las representaciones sociolingüísticas del portugués y del español en los títulos, tapas y presentaciones de los materiales didácticos de español y portugués que circularon en la escuela secundaria en Brasil y Argentina entre los años 2012 y 2016. Mostramos que, en el caso de la enseñanza de español en Brasil, el área idiomática incide fuertemente en los materiales de español y, en el caso de la enseñanza de portugués en Argentina, predomina un marcado nacionalismo lingüístico brasileño. Estas dos ideologías lingüísticas obstruyen la visibilización de la integración regional en miras al conocimiento del otro vecino y obstaculizan la propuesta educativa mercosureña de asignar al español y al portugués el estatus de lenguas integradoras de la región.

## **2. El portugués y el español en el compromiso político regional**

En el caso de Brasil, en la década del 90, a partir de los intercambios con los países de la región y de las inversiones españolas creció ampliamente la enseñanza de español. Se comercializaron publicaciones de libros didácticos de español lengua extranjera, primero importados de España y, luego, sobre todo en la educación formal, de producción nacional (Sokoliwcz, 2014). La variedad peninsular ha sido privilegiada en su gran mayoría debido a diferentes representaciones que entienden a esta variedad como el español más “correcto”, “puro” o como variedad matricial a partir de la cual las otras son consideradas variaciones (Silva, 2018; Zolin-Vesz, 2013; Blanco, 2010, entre otros), pero también estas representaciones han sido reforzadas por la presencia de las

---

1 Por el contrario, en la actualidad tanto en Brasil como en Argentina se están dando procesos de retroceso en relación con el compromiso político de integración regional con implicaciones glotopolíticas. Según Arnoux (2018), en discursos políticos Argentina, la invisibilidad del compromiso político con la región lleva al borramiento del portugués y naturaliza el inglés de la mano del neoliberalismo. En Brasil, el actual gobierno antidemocrático de Temer suprimió la ley de oferta de español y declaró el inglés como lengua de enseñanza obligatoria.

publicaciones españolas en el mercado editorial y por la política externa española (Cassiano, 2018 y 2007).

Según Del Valle (2005), el papel protagónico de España a partir de la ideología panhispánica acompaña y justifica las iniciativas corporativas en América Latina. De acuerdo con Fanjul (2011), el Estado español patrocinó la pluralidad del español y tutela de la gestión de la lengua, apelando a un pós-nacionalismo regido por una “lengua común” con una esencia lingüística supranacional (Fanjul, 2011). Esta ideología se reproduce en discursos eufóricos que apelan a una retórica numérica que exalta la cantidad de países, cantidad de hablantes y, por ende, el enorme mercado que representa, así como también a metáforas que refuerzan este potencial económico (Arnoux, 2015). Del Valle y Villa (2005) mostraron las presiones del gobierno español ejercidas sobre Henrique Cardoso y Lula Da Silva para que fuera sancionada la ley de español. Además, se han firmado acuerdos entre el Ministerio de Educación brasileño y el Instituto Cervantes para la formación docente y la elaboración de material didáctico. Estos acuerdos fueron anulados por la activa participación de los docentes español en Brasil, a través de sus asociaciones que denunciaban una intromisión del Estado español en la educación nacional brasileña<sup>2</sup>.

Diferentes estudios (Paraquett, 2018; Silva, 2018; organizados por Zolin Vesz, 2013; Blanco, 2010) resaltan la contradicción en aprobar una ley de enseñanza de español en Brasil, con el objetivo de profundizar la integración regional, y que las variedades y las culturas latinoamericanas se encuentren invisibilizadas en los materiales didácticos. Blanco (2010), a partir del estudio de manuales de español producidos en Brasil y España en el periodo 2003-2007 - anterior al Programa Nacional del Libro Didáctico - , identifica que América Latina, cuando es tematizada, se

---

2 Ver sitio web de la *Comissão Permanente para o Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro*, COPEBRA:  
<https://espanholdobrasil.wordpress.com/category/copesebra/>

encuentra asimilada al mundo hispánico en una supuesta unidad armoniosa. Las representaciones, identificadas por el autor, naturalizan una identidad cultural española que se contrapone a una identidad latinoamericana conformada por hispanoamérica. Esta última es vinculada a la alteridad, en donde se encontrarían paisajes paradisíacos, centros exóticos, economías emergentes y sociedades subalternas y deficitarias. Las representaciones de Brasil identificadas por Nothstein et al. (2010), en un libro didáctico de portugués para adolescentes, que circula en Argentina, responden a características similares. Según los autores, se reproducen estereotipos que refuerzan lo exótico, como se suele representar a Brasil en el extranjero, un lugar de playas y selvas. Además, las autoras señalan que la realidad brasileña se muestra representada a través de imágenes y fotografías que reflejan una realidad norteamericana o europea, distante de la cotidianidad de un ciudadano brasileño.

Durante la vigencia de la ley de oferta de español<sup>3</sup> en Brasil, se elaboraron las Orientaciones Curriculares de la Enseñanza Media (OCEM, 2006). Además del capítulo general sobre la enseñanza de Lengua Extranjera, se incorporó un capítulo específico para tratar la enseñanza de español. En el mismo se destaca que el Mercosur, en tanto mercado común, no debe ser el único motivo para su enseñanza y se advierte sobre la hegemonía del español peninsular instalada en las prácticas de enseñanza de esta lengua en Brasil y sobre la necesidad de no caer en un reduccionismo a una única variedad. También, procura atender a su singularidad en el contexto brasileño, contemplando la proximidad entre ambas lenguas y evitando la reproducción de prejuicios y estereotipos (OCEM, 2006, 127-128).

En cambio en Argentina, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de LE, elaborados en el años 2012, adoptan una perspectiva plurilingüe que contempla el

---

3 El actual gobierno antidemocrático de Michel Temer suprimió, a pocos meses de haber asumido en 2016, la ley de oferta de español y declaró el inglés como lengua de enseñanza obligatoria. Esta medida se volvió a ratificar en una reforma de la educación nacional, Ley n° 13.415 (2017).

alemán, el francés, el inglés, el italiano y el portugués de forma conjunta sin diferenciar objetivos ni metodologías específicas para cada una. La perspectiva plurilingüe proviene del Marco Común Europeo de Referencia, documento que le asigna los mismos saberes a las lenguas sin tener en cuenta su historicidad, la condición geopolítica y la singularidad de cada lengua en términos de proximidad lingüística. De esta forma, como señalan Arnoux y Bein (2014), esta adhesión acrítica al documento europeo termina siendo funcional a la hegemonía del inglés, ya que al no explicitar una posición en función del contexto nacional, conduce a un cierto liberalismo glotopolítico.

En cuanto a los materiales didácticos, el Ministerio de Educación brasileño, a partir del año 2010, incorporó la disciplina Lengua Extranjera Moderna - Inglés y Español - al Programa Nacional del Libro Didáctico<sup>4</sup> (PNLD) para los últimos tres años de enseñanza fundamental y los tres años de enseñanza media. En este trabajo, nos enfocaremos en las primeras dos convocatorias de español del programa para la enseñanza media de los años 2012 y 2015.

En Argentina, no hubo una política nacional de distribución de libros de lenguas extranjeras. En cambio, se distribuyeron computadoras a los alumnos dentro del Programa Conectar Igualdad<sup>5</sup>. El portugués a partir de la ley tuvo una presencia incipiente en la plataforma educativa del Ministerio de Educación, Educ.ar (Rubio Scola, en prensa). En la colección *Modelo 1 a 1* (2011), se concretaron dos cuadernillos de inglés y uno de portugués. Otra colección que incluyó la disciplina Lenguas Extranjeras es *Entrama* (2015) cuenta con propuestas para francés y portugués (inglés figura pero no tiene cargada su propuesta). Dada las escasas actividades, analizaremos

---

4 El Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) es un programa de evaluación, compra y distribución de manuales para escuelas públicas de todo Brasil, a cargo de la *Secretaria da Educação Básica do MEC* (SEB/MEC). El programa, que es financiado por el *Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação* (FNDE), selecciona de forma centralizada libros escolares de diferentes editoriales privadas y los distribuye a las escuelas.

5 El programa consistió en democratizar el acceso a las Tecnologías de Información y Comunicación mediante la entrega de una netbook a cada alumno de escuelas secundarias e institutos terciarios públicos.

también tres libros didácticos de portugués que circularon en las escuelas argentinas, a partir de datos recaudados en una encuesta a profesores durante el año 2016<sup>6</sup>.

### 3. Ideologías lingüísticas

Los materiales didácticos vehiculan representaciones sociolingüísticas que se pueden asociar a diferentes ideologías lingüísticas con la finalidad de comprender a través de datos contextuales las tensiones entre éstas, asociándolas con intereses de diversos órdenes comunitarios, nacionales, empresariales, regionales, globales o de diferentes colectivos.

Del Valle (2005) aborda el concepto de ideología lingüística al plantear la necesidad de un estudio crítico de la aparente neutralidad de lo que se suele denominar planificación lingüística “una reflexión metadisciplinaria que permita entender mejor los planteamientos de los planificadores situándolos en el contexto político de su emergencia y analizando las prácticas discursivas que producen”. El autor, a partir de estudios que se centran en el giro social dado por la lingüística, propone la siguiente definición de ideologías lingüísticas: “sistemas de ideas que integran nociones generales del lenguaje, el habla o la comunicación con visiones y acciones concretas que afectan la identidad lingüística de una determinada comunidad” (Del Valle, 2005: 396). Por ejemplo, ya hemos mencionado una ideología lingüística presente en los diseños curriculares el *plurilingüismo*, que considera a todas las lenguas en un mismo pie de igualdad, sin contemplar aspectos políticos y sociohistóricos, a modo de una universalización de los derechos. Otras ideologías que identificaremos en los análisis de los materiales didácticos son el *nacionalismo lingüístico*, el *panhispanismo* y los ideologemas diversidad y heterogeneidad de una lengua. El primero se inscribe en la

---

6 La encuesta fue realizada por cien profesores de portugués del país y estuvo divulgada por la Asociación Argentina de Profesores de Portugués a través de la plataforma [surveymonkey.com](https://www.surveymonkey.com), que permitió la difusión por diferentes redes sociales.

homogeneización lingüística producida por la constitución de los Estados-Nación. El segundo, *panhispanismo*, es definido por Del Valle (2005) como la estrategia de la política externa española de expansión de mercados que, por medio de instituciones como la RAE, la ASALE y el Instituto Cervantes, construye un ideal de patria común en el mundo hispanico y rechaza todo tipo de nacionalismo lingüístico. Por último, los ideologemas, diversidad y heterogeneidad de las lenguas, pueden resultar políticamente correctos pero no contemplan el contexto sociohistórico, de modo que pueden llegar a acentuar desigualdades entre lenguas o variedades. En palabras de Bein:

“Diversidad” funciona como un ideograma en el sentido de Marc Angenot (1977), es decir, como una suerte de condensado ideológico que activa un imaginario colectivo: es el lugar del respeto de la diferencia etnocultural, (...) y, en el terreno lingüístico, de los derechos lingüísticos individuales y colectivos frente a la imposición centralista y al monolingüismo; pero todo ello no impide los desplazamientos semánticos, de modo que el uso del término y también el de sintagmas como “la opción por el plurilingüismo” no conduce necesariamente a posiciones ni a medidas iguales (2012: 21).

#### **4. Análisis de los materiales didácticos**

##### **4.1 El *nacionalismo lingüístico* brasileño**

A partir de los años 90, Brasil asume un papel protagónico en la gramatización de lengua portuguesa, especialmente en la enseñanza para extranjeros con la elaboración de instrumentos lingüísticos. Esto se debe al potencial económico que adquiere Brasil en esa década que lo lleva a proyectarse como líder en la región con grandes inversiones en los países vecinos y reconocimiento internacional (Bugel, 2012).

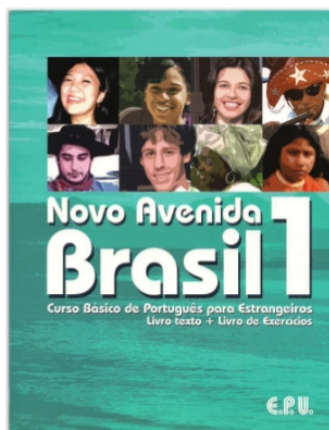
A nivel lingüístico, esta posición de Brasil corresponde con lo que Zoppi Fontana y Diniz caracterizaron como la transnacionalización del portugués.

Trata-se de uma língua transnacional que transborda as fronteiras do Estado-Nação no qual foi historicamente constituída e com o qual mantém fortes laços metonímicos (...) a língua brasileira é significada como instrumento de penetração do Estado e Mercado brasileiros em territórios para além das suas fronteiras nacionais (Zoppi-Fontana, 2009, 21).

En las tapas y títulos de los libros didácticos de portugués que circulan en Argentina – incluso en los libros publicados en Argentina - se destaca la presencia de

Brasil a través de los colores de la bandera brasileña y las imágenes que exhiben su patrimonio cultural y natural (ver Figura 1). Así, podemos leer en los títulos y subtítulos:

Novo Avenida **Brasil 1** – Curso Básico de Português para Estrangeiros  
 Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação. Português de **Brasil** para estrangeiros  
**Brasil** Intercultural – Língua e cultura **brasileira** para estrangeiros



Novo Avenida Brasil, Curso básico de português para estrangeiros, [1986] 2008



Bem-vindo!, A língua portuguesa no mundo da comunicação, [1999] 2009



Brasil Intercultural, Língua e cultura brasileira para estrangeiros, 2013

Figura 1: Libros didácticos de portugués de mayor circulación en Argentina (Encuesta, 2016)

La representación de la lengua que se enseña en los tres libros naturaliza el vínculo entre portugués o lengua portuguesa y el Estado brasileño. *Bem-vindo!* y *Avenida Brasil* fueron elaborados en Brasil y abordan a la lengua de forma endolingüe. Esto se hace más explícito en *Bem-vindo!*, a partir del título, se les da la bienvenida a los extranjeros en el territorio brasileño. Los destinatarios son prefigurados de forma abstracta y generalizada, si bien podemos inferir que se dirigen a un público adulto que necesita usar la lengua en situaciones cotidianas y de trabajo relacionado con el mundo empresarial (Boschi y Rubio Scola, 2017).



Diniz (2008), en su análisis sobre los libros didácticos publicados en Brasil, también resaltó que, si bien la posición de autoría de Brasil, en la confección de estos materiales, se deba a la conformación del Mercosur, no se han elaborado libros didácticos específicos para hispanohablantes. Se privilegió al portugués de Brasil como lengua transnacional para el mundo globalizado (Diniz, 2009: 62). Según el autor, los gestos de gramatización de la lengua portuguesa son el resultado de un silencio constitutivo en relación al portugués de Portugal, ya que este país no figura ni en los títulos ni en los paratextos. Diniz agrega que, a modo de una estrategia de marketing, se procede a una anticipación del imaginario de Brasil en el mundo promoviendo a este país y su lengua en nuevos espacios de enunciación (Diniz, 2009: 72). Esto se ve reflejado en las formas de denominar y determinar a la lengua enseñada en los subtítulos y en las presentaciones:

Novo Avenida Brasil: “Curso básico de *Português* para estrangeiros”, “aprender *português* para poderem comunicar-se com os brasileiros”

Bem-vindo!: “A *língua portuguesa* no mundo da comunicação”, “*Português do Brasil* para estrangeiros”, “aprender o nosso português falado como ele é”, “a gramática da *Língua Portuguesa*”

Brasil Intercultural: “*Língua e cultura brasileira* para estrangeiros”, “*português para falantes de outras línguas* com um enfoque mais específico nos falantes de língua espanhola”, “o *português do Brasil* tal como ele é”, “interagir em *português*”, “uso de *português, em sua variedade brasileira*”

Notamos que tanto en *Novo Avenida Brasil* como en *Bem-vindo!* se opta por las designaciones portugués, lengua portuguesa o portugués de Brasil remitiendo a una relación biunívoca entre portugués y el Estado-Nación brasileño, reforzada en la relación dialógica que mantienen con las imágenes de las tapas. *Novo Avenida Brasil* presenta el mar con los morros de la ciudad de Río de Janeiro, como imagen de fondo, y fotos de personas vestidas con trajes típicos de diferentes regiones del país (una bahiana, lampião y un gaúcho) y con diferentes rasgos físicos, europeo, asiático, indígena, mestizo, que remiten al crisol de razas comúnmente asociado a Brasil. *Bem-vindo!*

presenta fotos en un fondo verde y amarillo de diferentes regiones de Brasil: del noreste, con muñecos de personajes típicamente brasileños como los cangaceiros, del sudeste, la ciudad de Río de Janeiro, y de la selva representada con un tucán. Las imágenes resaltan la diversidad geográfica, cultural y étnica brasileña bajo una misma lengua y una misma nación que se proyecta al mundo.

La colección *Brasil Intercultural* fue publicada en Argentina<sup>7</sup> y su primera edición es de 2011, momento en el que se encontraba más avanzado el proyecto político de integración. Identificamos características similares a la ola de producción de materiales didácticos estudiada por Diniz (2008), dado que Brasil sigue apareciendo como foco del libro a partir del cual se establece una relación intercultural. Por otra parte, reconocemos algunos gestos de ruptura. En primer lugar, la introducción propone un enfoque más específico a hispanohablantes pero al mismo tiempo se destina, como menciona el título, a extranjeros en general. En segundo lugar, a diferencia de los otros manuales, inscribe la lengua-cultura brasileña dentro de las identidades latinoamericanas.

“conhecer e viver a língua-cultura brasileira, considerando as suas características e a sua relação com as outras culturas que, conjuntamente, conformam a (s) identidade (s) latino-americana (s)” (Mendes y Muller, Introducción, En: *Brasil Intercultural*, 2013).

El enfoque intercultural proyectado por la colección busca un diálogo entre culturas: la cultura del aprendiz y la cultura con la que se entra en contacto a través de la lengua extranjera. Al plantear las relaciones con las otras culturas latinoamericanas, el entre lugar tendería a privilegiar el vínculo con los hablantes hispanoamericanos. Sin embargo, ese destinatario latinoamericano no se encuentra claramente definido en la presentación de la colección. Si bien el método presupone una intercomprensión del aprendiz, existe una tensión no resuelta entre considerar un destinatario amplio y un

---

<sup>7</sup> Es una colección producida por la *Casa do Brasil* – importante centro de enseñanza de portugués en la ciudad de Buenos Aires - con la supervisión de una profesora brasileña de la Universidad Federal de Bahía.

destinatario más cercano. Esta tensión figura en la presentación “aprendizaje de portugués para hablantes de otras lenguas, con enfoque más específico en los hablantes de la lengua española”. Como vemos, a pesar de visibilizar la pertenencia de Brasil a las culturales latinoamericanas, se dirige a extranjeros y hablantes de la lengua española. Por lo tanto, cuando se considera la proximidad, ésta es mayormente reconocida a nivel lingüístico, que a nivel identitario.

De esta forma, conviven en la presentación dos posturas distintas en conflicto: la editorial que busca ampliar su mercado a los hablantes de lenguas extranjeras en general y un gesto glotopolítico, tal vez de las autoras, que tiende a considerar el espacio regional y responde a las condiciones de producción del libro. Por otro lado, se mantiene la ideología nacionalista del portugués restringido a Brasil.

Por el contrario, en los materiales diseñados por los equipos de trabajo del Ministerio de Educación argentino, la presencia de Brasil ya no se encuentra marcada, en tanto recursos de imágenes y colores, como vimos que sucede en los libros didácticos (Figura 2).

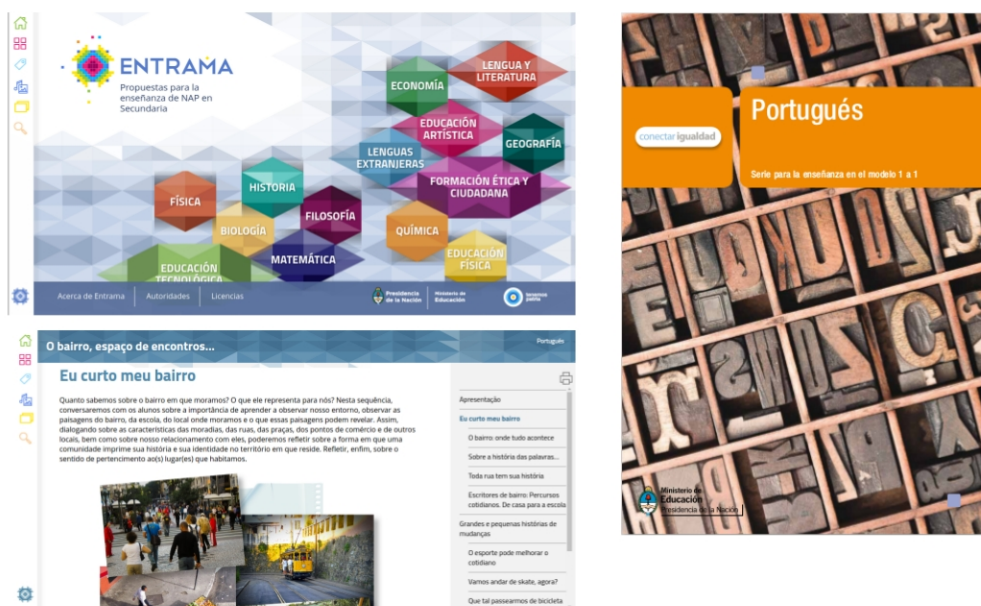


Figura 2: Materiales didácticos disponibles en el portal Educ.ar. *Entrama* (2015) y *Modelo 1 a 1* (2010)

El cuadernillo *Portugués* de la colección *Modelo 1 a 1*, elaborado en 2010, se refiere al “aprendizaje de *portugués en el contexto argentino*” sin determinantes sobre la lengua y, más adelante, hace visible la heterogeneidad de los países cuya lengua oficial es el portugués:

Para la enseñanza de LE [lengua extranjera], en este caso el portugués, la virtualidad representa un acceso directo a diversos documentos visuales y sonoros de los países de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP) y, a través de ellos, a un conjunto heterogéneo de géneros textuales, variedades y registros (Correa y Rodríguez, s. f.).

La colección virtual *Entrama*, elaborada en 2015, refuerza la perspectiva plurilingüe planteada en los NAP de LE, mencionados anteriormente.

(...) a través de prácticas de oralidad, lectura y escritura, las situaciones *Eu curto meu bairro* y *Grandes e pequenas histórias de mudanças*, los acercarán al conocimiento del portugués y a la relación del portugués con otras lenguas (...) (Correa et al. 2015)

Además, explicita la variedad que será objeto de la enseñanza, “portugués brasileño”. Si bien en ambas propuestas de portugués, *Entrama* y *Modelo 1 a 1*, los textos trabajados son todos de Brasil, la primera rompe con las representaciones nacionalistas del portugués, asociado exclusivamente a Brasil, al visibilizar la Comunidad de Lengua Portuguesa. En cambio, la segunda recurre a la expresión “portugués brasileño” que no se encuentra en ningún otro libro didáctico. Aunque ésta mantenga la ideología nacionalista, representa una ruptura en la forma de denominar la lengua dado que el gentilicio sólo se solía utilizar al referirse a la cultura, al pueblo, a los hablantes, como lo señaló Diniz (2008).

Como señala Faraco (2012) a pesar de que Brasil haya gramatizado su propia norma, diferente de la de Portugal, conservó, no por presiones portuguesas sino por ideas de la clase dirigente, una continuidad con la norma europea en la escolarización denominada norma “*padrão*”, generando una diglosia entre la norma efectivamente hablada por la población en el sentido de Coseriu (1973) y la norma enseñada en la

escuela. Esta última será la enseñada en los libros didácticos de portugués producidos en Brasil bajo las designaciones que vimos anteriormente “portugués”, “lengua portuguesa”, “lengua y cultura brasileña”, “uso del portugués, en su variedad brasileña”. En cambio, la designación portugués brasileño es utilizada por lingüistas y sociolingüistas que denuncian esa diglosia y buscan romper con esa tradición prescriptiva. Con el desarrollo de la lingüística brasileña, se han elaborado gramáticas descriptivas de la norma brasileña basadas en el uso (Bagno, 2011; Neves, 2011, entre otras) o en estudios generativos (Perini, 2010; González, 1994) que reivindican considerar al portugués brasileño como otra lengua diferente del portugués europeo.

El nacionalismo lingüístico presente en las tapas y en las presentaciones de los libros de portugués no es reproducido de forma tan acentuada en los materiales producidos por los equipos del ministerio argentino. Éstos presentan gestos de rupturas con el marcado nacionalismo lingüístico y recurren al plurilingüismo y a la heterogeneidad de la lengua, como ideologías lingüísticas. No obstante, ninguna de las dos propuestas enfatiza en el potencial integrador de América Latina que puede llegar a tener la lengua portuguesa en Argentina.

#### 4.2 El mundo hispánico

La política brasileña, llevada a cabo a través de las OCEM (2006) y del Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD), buscó romper con las representaciones sobre el español peninsular como única variedad legítima y el predominio de la cultura española por sobre las otras variedades y culturas hispanohablantes. La forma por la cual los documentos buscan enfrentarse a ese fenómeno es con un discurso que valora la diversidad, “independientemente de la importancia económica del país del que se trate” (Martín, 2012). Esta cita la encontramos en la presentación de uno de los libros

aprobado por el programa y nos muestra la voluntad de igualar las diferentes variedades asignándoles el mismo peso en el tratamiento que hacen los libros. En las OCEM de Español, la discusión sobre las variedades es extensamente tratada y problematizada en diferentes subcapítulos. Se plantea desde el comienzo reemplazar la pregunta ¿qué español enseñar? a ¿cómo enseñar el español? La lengua española es significada en tanto un idioma constitutivamente heterogéneo y plural: “como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito?” (OCEM, 2006: 134).

En este escenario dominado por la diversidad, el profesor debe tomar el papel de un articulador de voces, de un mediador entre el estudiante brasileño y las diferentes variedades de español colocadas todas en un mismo nivel jerárquico. Así, se propone desarrollar una consciencia crítica en el alumno para que pueda “optar” por la variedad que le parezca más “viable” por la facilidad o por el gusto o porque se identifica más con su cultura y con sus hablantes. De esta manera, la diversidad deja de ser un problema para convertirse en un “abanico de opciones” que no se restringe a lo lingüístico sino que depende de la heterogeneidad de cada “espacio social y cultural” que se focalice. Sin embargo, algo que atraviesa a todas las situaciones de enseñanza es el espacio enunciativo brasileño y sudamericano con una heterogeneidad específica que podría focalizarse dado que, como el mismo documento señala en relación a la hegemonía del español peninsular, no hay igualdad en las relaciones de fuerza de cada variedad hispanohablante. El alumno al preferir “libremente” una variedad podría estar reproduciendo esta desigualdad, especialmente por existir variedades que tienen más presencia debido a políticas externas de sus países.

Las OCEM apuntan a una articulación entre “o universo hispânico e o brasileiro, em toda sua heterogeneidade constitutiva” (2006: 146). Esta relación universo hispánico

y universo brasileño consiste en los dos grandes imaginarios que entrarían en contacto en la clase de español. Asimismo, se contrapone “Lo nacional” a “lo extranjero”= “lo hispánico” (2006: 149) desplazando el foco del espacio regional a un espacio nacional que interactúa con un área idiomática. Esta política se refleja en las tapas, títulos y presentaciones de las colecciones aprobadas por el PNLD 2012 y 2015 para la enseñanza media. De los 12 libros que se presentaron solo tres colecciones fueron aprobadas por el PNLD de 2012:

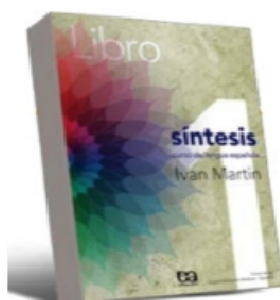
El arte de leer *español*  
Síntesis – curso de *lengua espanhola*  
Enlaces – *Español* para jóvenes brasileños

Y solo 2 fueron de 13 colecciones fueron aprobadas por el PNLD de 2015

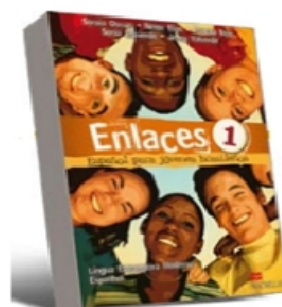
Cercanía Joven – *Espanhol* língua estrangeira moderna  
Enlaces – *Español* para jóvenes brasileños



El arte de leer (Picanço y Villalba, 2010 [2006])



Síntesis (Martin, 2010)



Enlaces (Osman et al. 2010 [2007])

Figura 3: Manuales escolares de español aprobados por el PNLD 2012



Enlaces (Osman et al. 2013 [2007])



Cercanía Joven (Coimbra et al. 2013)

Figura 4:

#### Manuales escolares de español aprobados por el PNLD 2015

Los títulos y las tapas muestran diferencias con los libros de portugués. En primer lugar, no se asocia ningún país con la lengua española, ni son mencionados específicamente en las presentaciones. En las colecciones, el español es destacado en los subtítulos, sólo en un caso forma parte del título “El arte de leer español”. *Síntesis*, *Enlaces* y *Cercanía Joven* remiten a representaciones similares sobre la enseñanza de la lengua. El título *Síntesis* refiere a algo complejo que se lo ha separado, organizado y relacionado, con el objetivo de presentarlo de forma clara y resumida. La idea del español como lengua-síntesis es identificada por Lagares en el mito construido por Menéndez Pidal, que justifica la hegemonía del español como síntesis perfecta de toda la diversidad y la causa de su expansión imperial (Lagares, 2010). *Enlaces* remite a conexiones, puentes entre diferentes culturas, reforzadas en la imagen de la tapa de la edición de 2010 - jóvenes abrazados formando un círculo concéntrico hacia el título. Este enlace puede ser interpretado entre los jóvenes brasileños y la cultura hispánica o entre la propia diversidad de ésta. Lo mismo sucede con *Cercanía joven* que remite a lo



cercano, de tal forma que busca aproximarse a algo que podría alejado o disperso. Las colecciones presentan un preconstuido de dispersión y, por consiguiente, algo que debería juntarse, reordenarse, conectarse o acercarse.

Por otra parte, “El arte de leer español” privilegia la habilidad de la comprensión lectora entendiéndola como un arte que demanda cierto aprendizaje. De esta forma, se asume la proximidad de las lenguas, que puede facilitar o dificultar la lectura. Por este motivo, se hace necesario dominar el arte de leer y, posiblemente, se busque romper el preconstuido del español como lengua transparente.

Las colecciones refieren permanentemente al área idiomática: “la cultura hispánica” (*El arte de leer español*); “el mundo hispánico y sus ricas y variadas manifestaciones culturales, independientemente de la importancia económica del país del que se trate”, “pueblos hablantes del español” (*Síntesis*); “comunidades inmigrantes hispanas” “países hispanoamericanos”, “las diferentes variantes hispánicas”, y “el mundo del español” (*Enlaces*). En este último, se mencionan dos componentes de la hispanofonía, las comunidades de inmigrantes y los países hispanoamericanos, dejando en la evidencia no dicha a España. También, en *Síntesis*, la especificación “independientemente de la importancia económica”, que mencionamos anteriormente, remite a España en su interdiscurso, dado que se trata del país con mayor desarrollo económico y el que ha sido privilegiado históricamente en la enseñanza de español en Brasil.

*Enlaces* y *Cercanía Joven*, en sus presentaciones, destacan la ubicación geográfica de Brasil cercana a los países hispanohablantes y señalan el crecimiento de las relaciones comerciales, políticas y culturas. Sin embargo, ninguna colección menciona que exista una política regional como política de Estado.

Diversidad, heterogeneidad y riqueza son los grandes ideogramas que guían la enseñanza del español en la enseñanza formal brasileña. Como vimos, las colecciones no recurren a la política regional para proyectar una enseñanza del español estratégica, que permita construir lazos con el objetivo de identificarse en tanto sudamericanos o latinoamericanos.

## **5. Consideraciones finales**

Las tapas, títulos y presentaciones de las actividades didácticas analizadas vehiculan representaciones sociolingüísticas que responden a diferentes ideologías lingüísticas. Éstas últimas se encuentran en tensión con la intención glotopolítica de proyectar un bilingüismo español/portugués, como lo dispuso el Mercosur Educativo desde el Protocolo de Intenciones de los Ministros de Educación (1991) y lo disponían las leyes sobre estas lenguas en Brasil, sancionada en 2005, derogada en 2016, y en Argentina sancionada en 2009. El objetivo de enseñar el portugués y el español, en tanto lenguas de integración de la región, se encuentra desplazado ante ideologías que privilegian un marcado nacionalismo lingüístico, para el caso de los libros didácticos de portugués, y que enfatizan en la diversidad y heterogeneidad, para el caso de las dos propuestas didácticas de portugués del Ministerio argentino y de las colecciones de español seleccionadas por el PNLD brasileño.

Actualmente, con las medidas del gobierno de Temer que han desandado las medidas a favor del español en Brasil y con una reforma educativa que establece al inglés como única lengua con carácter obligatorio, como señala Fanjul<sup>8</sup>, surgen discursos, por parte de los profesores de español en Brasil, que argumentativamente

---

8 Publicación de Adrián Fanjul en el Observatorio Latinoamericano de Glotopolítica - del PELCC – UNTREF. Disponible en: [https://www.facebook.com/groups/642671499273120/?multi\\_permalink=998739400332993&notif\\_id=1535804980024003&notif\\_t=group\\_activity](https://www.facebook.com/groups/642671499273120/?multi_permalink=998739400332993&notif_id=1535804980024003&notif_t=group_activity) Visto el: 28/08/2018

recurren a la importancia geopolítica de esta lengua, posición discursiva que hasta entonces no representaba un lugar central en la defensa del español.

É inadmissível a exclusão da Língua Espanhola do currículo escolar, considerando-se a projeção geopolítica do Brasil em um continente no qual o Português e o Espanhol são as línguas majoritárias e oficiais em quase todos os Estados (ABH, 2018).

Ante las drásticas medidas neoliberales que padecen tanto Argentina como Brasil, se hace más necesario que nunca reforzar las representaciones sobre la necesidad de una América Latina unida, con el objetivo de combatir la desigualdad social.

### Referencias Bibliográficas

- ABH (2018) Carta firmada en la asamblea de la *Associação Brasileira de Hispanistas*, São Cristóvão, 23 de agosto de 2018
- Arnoux, E. (2018) “Apuntes para el estudio de las ideologías lingüísticas: en torno a las representaciones del inglés en la Argentina”, En: *Abehache - Política(s) no mundo hispânico*, Associação Brasileira de Hispanistas, n.º 13; 1º semestre 2018. Disponible en: <http://revistaabehache.com.br/index.php/abehache/article/view/245>
- \_\_\_\_\_ (2015) “El español global y la regulación de la discursividad en línea como piezas del dispositivo glotopolítico español”. En S. Tavares de Sousa y M. del P. Roca (Orgs.), *Políticas lingüísticas declaradas, praticadas e percebidas*. João Pessoa: UFPB Editora, 35-68.
- Anoux, E.; Bein, R. (2014) “Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas”, *Política lingüística y enseñanza de lenguas*, Buenos Aires: Biblos. 2014, pp. 13-50.
- Bagno, M. (2011) *Gramática pedagógica do português brasileiro*, São Paulo: Parábola.
- Bechara, E. (2009) *Moderna Gramática Portuguesa*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bein, R. (2012) *La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993*, Tesis de doctorado, Universidad de Viena.
- Blanco, A. M. (2010) *Identidades (mono)culturais latino-americanas: discursos e representações em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira*, Tesis de maestría de la Universidad Federal Fluminense, Niterói.
- Boschi, H; Rubio Scola, V. (2017) “Aspectos históricos de la enseñanza de portugués en Argentina: representaciones sociolingüísticas en tres libros didáticos de portugués lengua extranjera”, Congreso. XI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, (Ponencia).
- Bugel, T. (2012) “O ensino das línguas do Mercosul - Aproximando-nos da maioria (1991–2012)”, En: *Latin American Research Review*, Vol. 47, 70-94.

- Cassiano, C. (2018) “Questões sociopolíticas e econômicas da entrada de editores espanhóis no Brasil”. En: Barros, C., Marins-Costa, E. y Freitas L., *O livro didático de espanhol na escola brasileira*, Campinas: Pontes, 49-64.
- \_\_\_\_\_. (2007) *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*, Tesis doctoral, Pontífica Universidade Católica de São Paulo.
- Coseriu, E. (1973) “Sistema, norma y habla”, *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid: Gredos, 11-113.
- Del valle, J.; Villa, L. (2005) “Lenguas, naciones y multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil”, *Revista da abralin*, vol. 4, no 1 e 2, 197-230.
- Del Valle, J. (2005) “La lengua ‘patria común’”, En: Wright, R. y Ricketts P. (eds.), *Studies on Ibero- Romance Linguistics Dedicated to Ralph Penny*, Newark: Juan de la Cuesta Monographs (Estudios Lingüísticos n.º 7), 391-416.
- Diniz, L (2009) “Políticas de línguas em livros didáticos brasileiros de ensino de português como língua estrangeira”, En: ZOPPI-FONTANA, M. *O português do Brasil como língua transnacional*, Campinas: Pontes, 2009, 59-77.
- \_\_\_\_\_. (2008) *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*, Tesis de maestría, Campinas: Universidad Estadual de Campinas.
- \_\_\_\_\_. (2012) Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política. In: LOBO, T., CARNERO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., y RIBEIRO, S., orgs. *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFA, pp. 31-50. Disponible en: <http://books.scielo.org/>
- Fanjul, A. (2011) “‘Policêntrico’ e ‘Pan-hispânico’. Deslocamentos na vida política da língua espanhola”, em Lagares, X. y Bagno, M. (Orgs.), *Políticas da norma e conflitos linguísticos*, São Paulo: Parábola, 299-331.
- Neves, M. H. (2011) *Gramática de usos do português*, São Paulo: Editora Unesp.
- Nothstein, S.; Rodríguez, M., Valente, E. (2010) “¿Qué significa enseñar una lengua extranjera para la integración regional? Representaciones del portugués en el material didáctico de la escuela media argentina”. *Lenguas en un espacio de integración*, Buenos Aires: Editorial Biblos, 145-164.
- Paraquett, M. (2018) “E *La nave va*: livros didáticos de espanhol no Brasil”, En: Barros, C., Marins-Costa, E. y Freitas L., *O livro didático de espanhol na escola brasileira*, Campinas: Pontes 35-48.
- Perini, M. A. (2010) *Gramática do português brasileiro*, São Paulo: Parábola.
- Silva, C. (2018) “O livro didático de espanhol no Brasil: da concepção de falsos amigos à entrada no PNLD”, En: Barros, C., Marins-Costa, E. y Freitas L., *O livro didático de espanhol na escola brasileira*, Campinas: Pontes, 65-79.
- Sokolowicz, L. (2014) *Livros didáticos em revista (1990-2010): Sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil*, Tesis de maestrías de la Universidad de San Pablo.

- Zolin-Vesz, F. (2013) “A Espanha como único lugar em que se fala língua espanhola -a quem interessa essa crença?”, En: Zolin-Vesz F. (Org.), *A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*, Novas perspectivas em linguística aplicada, Campinas: Pontes Editores, 51-62.
- Zoppi-Fontana, M (2009) “O português do Brasil como língua transnacional”, En: Zoppi-Fontana, M (Org.) *O português do Brasil como língua transnacional*, Campinas: Pontes, 13-41.

### **Materiales didácticos**

- Barbosa, C. N.; De Castro, G. (2013) *Brasil Intercultural: Língua e cultura brasileira para estrangeiros, Ciclo Básico – Níveis 1 e 2*, Buenos Aires: Casa do Brasil.
- Correa, G.; Rodríguez, M. (2010) “Portugués”, *Modelo 1 a 1*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Correa, G.; Franzoni, P.; Pérez, A. C.; (2015) *Entrama – Propuesta para la enseñanza de Nap en secundaria*, Disponible en: <http://entrama.educacion.gov.ar/?referente=docentes> [Visitado el 10 de Noviembre 2015]
- Lima, E. E.; Rohrmann. L. et al. ([1986] 2008) *Novo Avenida Brasil, Curso Básico de português para estrangeiros 1; Livro de texto+Livro de exercícios*, São Paulo: EPU.
- Martin, I. (2012 [2010]) *Síntesis*, San Paulo: Ática.
- Osman, S.; Elias, N; Reis, P.; Izquierdo, S. Valverde, J. (2012 [2007]) *Enlaces 1*, San Pablo: Macmillan.
- Picanço, D. C.; Villalaba T. K. (2010 [2006]) *El arte de leer español*, Curitiba: Base editorial.
- Ponce, M.; Harumi O.; Burim, S. R. B.; Florissi, S, ([1999] 2009) *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*, São Pablo: SBS.

### **Fuentes consultadas**

- Argentina (2012) *NAP de Lenguas Extranjeras*.
- Brasil (2006) *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*.
- \_\_\_\_\_ (2012 y 2015) *Guia do Programa Nacional do Livro Didático*.